



Por uma sensibilidade objetiva: Tavares Bastos¹ e a Educação no Império

*For an objective sensitivity:
Tavares Bastos and Education in the Empire*

*Por una sensibilidad objetiva:
Tavares Bastos y la Educación en el Imperio*

JULIANA CESÁRIO HAMDAN²

Resumo

O texto a seguir foi escrito com Aureliano Candido Tavares Bastos a quatro mãos. Começou quando ele escreveu, em 1866, a lista de apontamentos que expressariam suas ideias sobre a instrução no Império, e continuou comigo, na condição de historiadora, por meio de uma determinada forma de operação historiográfica. Aqui, em 2017, reescrevi suas notas procurando recuperar que tipo de lógica, de pensamentos e de ideias poderiam estar sustentando os apontamentos feitos pelo político. Para esse objetivo, o texto foi escrito na primeira pessoa do singular, da mesma forma como foi escrito pelo autor, na maioria das vezes, quando faz referência a si próprio. Para além de uma atualização do discurso e da língua, trata-se de uma narrativa que pretende fazer emergir com maior força a presença do sujeito e colocar no nível mais imperceptível possível a presença do historiador ou ainda das categorias interpretativas.

Palavras-chave: Tavares Bastos; manuscritos sobre educação; produção de presença.

¹ Aureliano Cândido Tavares Bastos nasceu a 20 de abril de 1839, na cidade de Alagoas, (na época capital da Província de Alagoas), hoje Marechal Deodoro. Morreu em 3 de dezembro de 1875, em Nice, no sul da França. Era filho do Bacharel José Tavares Bastos e de Rosa Cândida de Araújo. Tavares Bastos fez os primeiros estudos com o pai entre 1846 a 1850. Concluiu o curso preparatório em Olinda em 1854. Matriculou-se na Academia de Direito (no ano em que esta foi transferida para o Recife), mediante licença especial. Em 1859 recebeu o grau de Doutor em Direito. Ingressou na vida parlamentar como deputado pela Província de Alagoas e exerceu três legislaturas seguidas. Publicou vários panfletos, pelos quais expunha reflexões acerca do país, de 1861 até o ano de 1873 (Souza, 2006, p. 10).

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: julianach@globo.com

Abstract

The following text was written with Aureliano Candido Tavares Bastos with four hands. It began when he wrote, in 1866, the list of notes that would express his ideas about instruction in the Empire, and continued with me, as a historian, through a certain form of historiographical operation. Here, in 2017, I rewrote his notes trying to recover what kind of logic, thoughts and ideas could be sustaining the notes made by the politician. For this purpose, the text was written in the first person singular, as it was written by the author, most of the time, when referring to himself. In addition to an update of discourse and language, it is a narrative that seeks to make the presence of the subject emerge with greater force and to place the presence of the historian or interpretive categories at the most imperceptible level possible.

Keywords: *Tavares Bastos; Manuscripts on education; Production of presence.*

Resumen

El texto siguiente fue escrito con Aureliano Candido Tavares Bastos a cuatro manos. Comenzó cuando escribió en 1866 la lista de apuntes que expresar sus ideas sobre la instrucción en el Imperio, y continuó conmigo, a condición de historiadora, por medio de una determinada forma de operación historiográfica. Aquí, en 2017, reescribí sus notas buscando recuperar qué tipo de lógica, de pensamientos y de ideas podrían estar sosteniendo los apuntes hechos por el político. Para ese propósito, el texto fue escrito en la primera persona del singular, de la misma forma como fue escrito por el autor, la mayoría de las veces, cuando se refiere a sí mismo. Además de una actualización del discurso y de la lengua, se trata de una narrativa que pretende hacer emerger con mayor fuerza la presencia del sujeto y colocar en el nivel más imperceptible posible la presencia del historiador o aún de las categorías interpretativas.

Palabras clave: *Tavares Bastos; Manuscritos sobre educación; Producción de presencia.*

Recebido em: janeiro de 2017

Aprovado para publicação em: março de 2017

A ideia que orienta esta experiência historiográfica é a de trazer para o presente, por meio desta narrativa, o *stimmung*, ou a atmosfera intelectual e política, na qual Tavares Bastos viveu, compartilhou e ajudou a constituir a cena pública imperial, a partir do debate sobre a educação. O sentido dessa ação está ancorado na intenção de, numa tensão entre objeto e categorias analíticas, colocar em relevo o primeiro deles. Estamos considerando que, quando o sentido dessa tensão é invertido, muitas vezes, as narrativas históricas apresentam um objeto mais submisso às categorias adotadas em si, do que propriamente a possibilidade de uma plena experiência historiográfica, no que se refere à uma maior proximidade com o referido objeto. Em outras palavras, inverte-se o sentido e a importância das outras em detrimento desta.

Sabemos que os cadernos manuscritos de Tavares Bastos recebiam os registros dos assuntos que seriam tratados posteriormente em artigos publicados em jornais, livros e discursos parlamentares. Assim, o presente trabalho toma como fonte principal o primeiro dos cinco manuscritos que tratam exclusivamente sobre a educação, escritos pelo político alagoano, como subsídio para a sua inserção política, no Império, e para as publicações em alguns dos maiores jornais de circulação no período, tal como o *Correio Mercantil*, além dos diversos livros de sua autoria³. Tais documentos estão ainda inéditos no suporte impresso e estão disponíveis em meio magnético no acervo da Biblioteca Nacional.

Considerando as possibilidades deste trabalho, elaborado com foco neste artigo, nos limitaremos às vinte e quatro páginas iniciais do primeiro caderno, intitulado *Instrução – Volume I - Agosto de 1866*. Para o fim de atribuir maior organicidade ao texto, foram propostos subtítulos que emergiram a partir da incidência que os temas, a estes subjacentes, aparecem nos tópicos tratados pelo autor.

“Knowledge is power”- Bacon (1561-1626)

Para se compreender em profundidade qualquer processo de instrução é preciso que se estude e pesquise em documentos oficiais e em publicações confiáveis dados que possibilitem apreender a questão e formular proposições que possam, de fato, serem realizadas. Assim, começo registrando neste caderno de notas, alguns livros e relatórios que podem ajudar a compreender a questão da instrução pública no Brasil e em alguns países mais adiantados. Por meio destas notas, pretendo sustentar os argumentos que serão apresentados nas sessões da câmara e também publicações em artigos de jornais. Alguns dos dados aqui apresentados foram ou serão retirados dos seguintes impressos:

1º - O protocolo de 1862, em diversos lugares

2º - O segundo volume do mesmo (1865)

3º - Pastas dos negócios do Império

Livros sobre instrução pública: vide os relatórios do Superintendente de Nova York, e dos seus ajudantes, sobre métodos, processos, exemplos, etc.

Relatórios do Ministro da Instrução Pública de Buenos Aires, e do “Departamento de Las Escuelas” (Cad. 1, 1866, p. 01).

³ Dentre os principais, podemos destacar aqui: *A província* (1975); *Cartas do Solitário* (1975); *Os males do presente e as esperanças do futuro* (1976) e *O Valle do Amazonas* (1937).

Organização da Instrução Popular nos Estados Unidos: artigo de Laveleye, na *Revista dos Dois Mundos*, de 15 de Novembro de 1865. (Já foi resumido adiante).

Idem, na Inglaterra, Canadá e Austrália. O mesmo, na mesma Revista de 1 de jan. 1866. *O Ensino obrigatório e meios práticos*, exposição da organização existente em França. O mesmo na Revista de 15 de abril de 1866. (idem).

Livros pedidos ao Garnier, em agosto de 1866:

1- Instrução nos Estados Unidos, obra publicada em Sueco, por P.A. Silvestrom, traduzido em inglês por Frederico Rován.

2- Historie d'uma bouchée de pain, por M. Jean Macé, mostrando como as noções de Química Agrícola e Industrial, de Astronomia e Psicologia podem ser postas ao alcance das moças.

3- M. Rendu e *Os escritos sobre a instrução primária na Inglaterra*. Sobre o mesmo assunto, o livro de M. Beyntiens (1864) (Cad. 1, 1866, p. 02).

4- U. W. Senion, *Suggestions on popular education*.

5- Rapport sur l'état actuel de 1º enseignement em Belgiqua, em Allemagne et em Suissa, por M. Baudouin, inspector general del' instruction (memória) en France.

6 - Rapport de M. Matthess Arnald, publié, sobre a forma de Blue Book [...] de parliament Anglais (pedidos ao Garnier, em Agosto de 1866.)

7 - Mr. Cousin: *Instrução pública na Alemanha*. Mr. Cousin discute o ensino obrigatório, e lhe é favorável. Desenvolve também a organização da instrução Secundária na Alemanha (Cad. 1, 1866, p. 03)⁴.

A realidade brasileira e políticas para a instrução pública

Se quer uma nação como as mais desenvolvidas do mundo, é preciso que o ensino primário seja obrigatório, como já se vê em muitas destas. No Brasil essa realidade ainda está longe de ser verificada. Entretanto, parece que o presidente da província do Maranhão, Lafayette (1834-1917), já entendeu esse fato, posto que em um novo regulamento estabelece alguns elementos para a instrução primária obrigatória. Para isso, é necessário que se considere alguns aspectos, tais como a responsabilidade de oferecer a instrução pública incluindo escravos e pessoas que vivem nas lavouras, e a de subsidiar estas iniciativas. É preciso também definir como estes subsídios podem ser distribuídos pelo governo geral, entre as províncias.

Como um primeiro deles está que cada proprietário rural de no mínimo cem escravos deve ter a obrigação de fundar e manter uma escola de primeiras letras para seus filhos, seus familiares e seus escravos. Da mesma forma, um conjunto de proprietários com menos escravos, dentro de determinado distrito ou localidade, deve ser obrigado a manter uma escola cotizando-a com a província. E o governo deve recomendá-la.

Como um segundo aspecto, no que se refere aos subsídios, o governo poderá prover a manutenção destas escolas primárias constituindo um fundo especial a partir da cobrança de 1% sobre o valor das exportações dos gêneros mais cultivados em cada região ou província,

⁴ Para facilitar a identificação dos textos com o caderno do qual foram extraídos, utilizo a seguinte forma de referência: Cad. 1, 1866 e a respectiva página.

como por exemplo, o café no Rio de Janeiro, o algodão em Alagoas, o açúcar na Bahia, etc. O produto de vendas das terras públicas terá igual aplicação (Cad. 1, 1866, p. 4).

Como o terceiro deles, está que a subvenção vinda do governo geral, no valor de, por exemplo, mil contos, poderia ser distribuída de forma proporcional entre as províncias. Todavia, a subvenção deverá ser para uma destinação determinada para a construção de casas de escola primária, aquisição de mobília, utensílios, livros, modelos e engajamento de professores-modelos. E a subvenção só será dada às províncias que reformarem a sua instrução sobre estas bases comuns e, principalmente, sobre estas: elevação dos ordenados dos professores; ensino misto dos seres em geral, nas cidades, definir o número de escolas, considerando o de habitantes. Seria oferecido a instrução primária e elementar, ou a profissional, e seria ensinado as ciências físicas, o direito constitucional brasileiro, a sua história e geografia, agronomia, etc. Mais além, será necessário definir melhor os meios repressivos para que o ensino seja obrigatório. Da mesma forma, quais poderiam ser as contribuições locais ou municipais (Cad. 1, 1866, p. 5).

A plena liberdade no estabelecimento de escolas particulares, ou seja, de indivíduos ou associações, deverá ser defendida, tanto para instituições religiosas como civis. Uma forma de se estimular a instrução será por meio da exigência dos certificados do exame primário para todos os cargos públicos, de qualquer natureza.

O quarto e último ponto a ser considerado se refere às escolas normais. Estas deverão funcionar em casas especialmente construídas para isso, em 5 pontos (ou mais) do Império, e sustentadas pelo Estado. Os professores dessas escolas serão engajados em escolas de formação de professores nos Estados Unidos, no Canadá, na Escócia ou em lugares especiais da Europa, Holanda, Vancouver. As escolas normais formarão os professores-modelos, que deverão ir, em cada uma das províncias da sua circunscrição, ensaiar os novos professores em novas casas de escola (Cad. 1, 1866, p. 6).

É evidente a insuficiência das escolas primárias atuais e a exigência da criação de internatos, pelo menos, um em cada município, está fartamente demonstrada em publicação do *Correio Mercantil*, de 21 de agosto de 1866, sob o título *A lavoura no Parlamento*, assignada por M. da R. Miranda e Silva. Segundo o artigo, não há como frequentar escola aquelas pessoas residentes no campo, agricultores, que são a maior parte da população do Brasil. A ação adequada seria a de que as escolas oferecessem ensino, cama e mesa àqueles nessa situação. Só a partir dessa iniciativa é que a educação poderá se tornar compulsória. Eis o trecho:

No Brasil, como passamos a demonstrar, nem da instrução primária fornecida pelo estado a agricultura participa, posto que as escolas de primeiras letras estejam disseminadas por toda a parte. Com a criação das cadeiras de primeiras letras em todas as cidades, vilas e freguesias, o estado tem em vista, é verdade, derramar a instrução por todas as classes da sociedade; mas é fora de dúvida que por esse meio, mau grado seu, ele não preenche seu fim, porquanto essas escolas são mais que exclusivamente frequentadas por algumas cujos pais residem em suas circunvizinhanças. Os que ficam retirados uma e mais léguas, os agricultores propriamente ditos, por conseguinte, não utilizam destas escolas, porquanto para frequentá-las faz-se mister o aluno morar na

cidade, vila ou freguesia, onde estiver a cadeira do ensino primário, e isso requer que o pai tenha ali casa própria ou de algum amigo, cujo os cuidados confiam seus filhos, com o que nem todos os lavradores podem contar. Portanto, os agricultores não se aproveitam ou antes não podem se aproveitar de tais escolas, e eis porque dizemos que nosso país nem da instrução primária fornecida pelo estado a agricultura participa. Já, que tratamos de tal assunto, e que o meio adaptado não preenche o seu fim, seja-nos permitido anunciar uma ideia que temos a respeito, com a qual, pondo-a em prática, o estado conseguirá a difusão da instrução, não só pela agricultura, que merece, mas ainda por todas as outras classes da sociedade. Animamo-nos a apresenta-la porque é dever de todo cidadão contribuir com o seu contingente, grande ou pequeno, para o bem de seu país e, pois, boa ou má ideia, apresentamo-la na boa intenção de concorrer com o nosso pequeno óbolo para a prosperidade da infeliz agricultura e a bem do país. Eis em duas palavras a ideia: suprimirem-se as cadeiras de primeiras letras de todas as freguesias, com as quais o estado gasta não pequena soma, criar-se em cada município ou cabeça de comarca num estabelecimento onde os alunos encontrem ensino, cama e mesa mediante uma mensalidade daqueles que dispuseram de alguns recursos, e grátis aqueles que forem reconhecidamente indigentes. Em tais estabelecimentos só se admitirão como internos os alunos que residirem distantes das cidades que foram criados os estabelecimentos. Com a criação de tais estabelecimentos, não obstante a mensalidade e a distancia que existirá para alguns, fornecendo aos alunos ensino, cama e mesa, o estado prestará melhor serviço do que o que faz com as atuais escolas, portanto remove o obstáculo que impede os agricultores de se utilizarem ao ensino fornecido pelo governo. E com tais estabelecimentos, [...] o estado pode impor instrução primária como uma obrigação, em outros termos, instrução primaria compulsória (Cad. 1, 1866, p. 9).

Dessa forma, para o autor do artigo, o ensino obrigatório no Brasil seria aplicável às cidades e vilas e a seus arredores, compreendidos em sua área. Quanto ao resto, é inadmissível. Mas, nestes termos, já não seria um pequeno serviço. Seja como for, para isso, é necessário primeiramente obter um conjunto de informações necessárias para se ter ciência da realidade no país. Para isso, seria importante enviar uma circular a cada um dos presidentes, pedindo-lhes, ou ao seus secretários:

1º Exemplares da última lei do orçamento; *idem* das tabelas distributivas das diferentes verbas; *idem* do balanço do último exercício encerrado ou publicado; *idem* do orçamento municipal último; sua receita e despesa.

2º Do regulamento em vigor, de instrução pública; e dos anteriores e revogados.

3º Do relatório último da presidência, ou do último do inspetor da instrução pública na província, se existe.

4º Nota dos vencimentos dos professores e professoras, primários e secundários; com indicação do que é ordem e do que é gratificação.

5º Número de escolas; numero de paróquias; numero de municipalidades.

6º Fonte de imposto para melhoramento da instrução pública (Cad. 1, 1866, p. 10).

Além dessas informações será preciso obter as seguintes:

1. Quanto gastam as províncias com utensílios de escolas, quais, e se as pagam as câmaras. Exemplares de cada um.
2. Quanto gastam com aluguel de casas; quantas são de propriedade pública; condição em que se acham; espaço ocupado pela escola ou pelas salas das classes.
3. Meninas matriculadas e frequentes em cada escola no período dos últimos cinco anos, com os algarismos de cada ano.
4. Vencimentos dos professores e professoras, distinguindo-se ordenado da gratificação. V.B [note bem]. Estas informações devem ser pedidas em requerimento à câmara (Cad. 1, 1866, p. 11).

Ainda se referindo às despesas com a instrução pública, pelos orçamentos das províncias e do Império, é preciso levantar a conta, comparando o que gastamos com o que gastam outros países, com o que gasta a França, por exemplo. Esta, pelo orçamento geral, pouco gasta: as municipalidades fazem a maior parte da despesa. Conhecida a nossa despesa, podemos distribuí-la pelo número de alunos. Da mesma forma, a despesa com os vencimentos dos diversos professores em diversos países (Jules Simon, *L'École*, pag. 101, 108 e nota). Seria produtivo acrescentar um paralelo com a nossa despesa geral e provincial. Para isso é necessário exigir as informações das províncias (Cad. 1, 1866, p. 12).

É preciso definir quais as instâncias do estado serão responsáveis pela nomeação do professor. Quem o deve nomear? O presidente? Seria esta uma boa forma de usar o poder dessa instância? Não intervirá nisto mal a política? Não intervém atualmente? Eu prefiro que, como na América do Norte, o superintendente, o diretor da instrução pública, escolha, nomeie e demita. Concentram-se nele todas as faculdades precisas, conforme nota de Jules Simon, *L'Écoles* (pag. 96). O argumento que sustenta essa ideia é o da compensação, isto é, o diretor de instrução pública é incompatível para o exercício de qualquer outro cargo público e eletivo. Não pode ser eleito se não tiver anos de trabalho na educação e depois de haver sido recomendado nas funções. Assim, ele é a pessoa mais apropriada para esta atividade (Cad. 1, 1866, p. 14).

A esta altura, alguns pontos já podem ser constituintes para uma base de reforma geral: nas localidades em que, ou por economia, ou por falta de professores idôneos, ou pelo diminuto número de discípulos de ambos os sexos, não convier estabelecer escolas para cada um destes, se estabeleça uma escola mista para ambos. Dê preferência a mestre, sejam tais escolas regidas por mestras, competindo a estas em tal caso, vencimento maior para se encontrarem mais idôneas (Cad. 1, 1866, p. 14). As escolas mistas em todo o Império serão reconhecidas e admitidas, assim como já o é em diversas partes do mundo. Os pais de família passam a enviar os seus filhos e filhas a uma escola pública ou particular, qualquer, seja regida por professor ou

professora, a seu arbítrio, conforme lhes for mais cômodo à vista das distâncias ou seguindo a maior confiança, que lhe inspire a idoneidade do professor ou da professora.

Dessa forma, poderá haver, em uma escola dirigida por professora, meninos com meninas, e vice-versa, em outra dirigida por professor, poderão ser recebidas meninas. A razão é a seguinte: a escola mista nada tem que agrave a moral. Na meninice é uma preocupação jesuítica essa da separação dos sexos. A confusão adoça os costumes, inspira numa fecunda rivalidade, faz da escola uma verdadeira família, e dos mestres e mestras, verdadeiros pais. Finalmente, estabelecido isto, é manifesto que o ensino primário ficará sendo uma carreira para as mulheres. É provável que elas absorvam a profissão como é o caso nos Estados Unidos. Com isto, ganharão a moralidade pública, o espírito nacional, e a própria instrução. Uma mulher instruída forma maior número de homens educados do que um homem e a razão está que a sua vida no é lar doméstico, e a vida do homem no exterior: pesam o predomínio sobre os filhos e a desatenção do homem distraído por outros encargos (Cad. 1, 1866, p. 15). Desse modo, o regime das escolas mistas seria adaptável desde já em todo o Brasil, porque em todas as províncias há maior número de escolas de meninos que de meninas, existindo paróquias em que não há nenhuma de meninas. E isso é, por si só, uma verdadeira lástima (Cad. 1, 1866, p. 16).

A instrução pública em outros países

Segundo a *Revistas dos Dois Mundos*, de 1^a de agosto de 1866, à página 583 e seguintes, a Instrução Primária na Holanda prevê o princípio da laicidade em sua organização. O ensino de qualquer religião revelada é uma abstração. Mais à frente pretendo apresentar algumas demonstrações desse fato, extraídas da revista citada (Cad. 1, 1866, p. 7).

Em França, as escolas mistas, são em geral, escolas regidas por professor, escolas para o sexo masculino, onde são recebidas meninas: é assim que de 18.147 escolas mistas, 15.407 são regidas por professor, e só 2.740 por professora (Jules Simon, pag. 135). Nos Estados Unidos é mais geral a escola mista regida por professora, mesmo a escola mista secundária ou do ensino do segundo grau (vide no outro caderno⁵ os algarismos sobre New York) (Cad. 1, 1866, p. 16).

Nos Estados Unidos é de antigüíssima origem a obrigatoriedade escolar. No código de leis do Connecticut promulgam em 1650 (cod. of 1650), segundo Toqueville (*Democracy In America*, Vol. 1^o Cap. 2, p. 50) se bem asseguradas as disposições: criam-se escolas em todos os municípios (comunas). Obriga-se os habitantes a pagarem impostos para sustentá-las. Fundam-se escolas especiais no mesmo sentido e da mesma forma. Os magistrados municipais devem velar em que os pais mandem os filhos à escola. Têm direito de multas os que a isso se recusem e, no caso de reincidência, a sociedade apodera-se do filho e faz o que o pai devia fazer (Cad. 1, 1866, p. 17). O compromisso com a criação de escolas parece ser uma responsabilidade das mais compartilhadas e assumidas naquele país.

E qual é o Estado de ensino primário em Portugal? Será possível engajar professores normais em Portugal? Ou seja, enviá-los para que complementem a sua formação iniciada aqui nas escolas normais. Os métodos e os conhecimentos estão ali bastante adiantados? O ensino é obrigatório em Portugal. Há que encaminhar estas questões, tais como a possibilidade de ali

⁵ Trata-se do caderno 2, que não será abordado neste estudo.

engajarmos bons mestres para ensinarem os novos métodos em nossas escolas normais. É preciso saber sobre os métodos de ensino primário, principalmente sobre a escolha de livros e modelos; sobre os atlas de geografia, etc. Assim como também os resultados do método repentino do Castilho (1800-1850)⁶, e quais os modelos ali adaptados para isso, tais como gramáticas, exercícios de gramática, excertos de clássicos e literatura, dentre outros (Cad. 1, 1866, p. 19).

Professores: carreira e aposentadoria

Para ter bons professores no interior do país ou em qualquer lugar, é mister pagar-lhes melhor. Ora, sem aumentar a despesa, poderia fazê-lo, quanto às escolas das vilas e povoações, admitindo, em vez de uma escola para cada sexo, uma só para ambos, mista, sendo o reitor delas homem ou mulher, recebendo um vencimento razoável. Assim, em vez de professor e professora, com vencimentos de 6 a 900 contos de réis, pague-se a um só para o ensino de ambos os sexos o total dessas duas quantias, e elevará a possibilidade de encontrarem melhores professores (Cad. 1, 1866, p. 7).

Pensando em alguns meios para a aquisição de professores: como um primeiro, as escolas normais, como acima descrevi, deverão ser regidas por professores engajados no estrangeiro, ou seja, aqueles que estiveram lá para aprender as boas práticas. Em segundo, professores que desde já, as províncias mandem engajar em Portugal ou em países estrangeiros sabendo o português e em terceiro lugar, os jovens brasileiros a quem se mande praticar os novos métodos nos países estrangeiros por conta de cada província e do estado (Cad. 1, 1866, p. 8).

Há que se pensar em alguns estímulos para os professores: como um primeiro, definir-se-iam prêmios segundo o bom resultado do seu ensino. Em segundo, estabelecer-se-iam a preferência para quaisquer cargos, *coeteris paribus*, depois de 6 anos de serviço. O terceiro ponto, estará a hierarquia do ensino, por meio da qual o provimento para as aulas secundárias será feito por concurso, entre os professores primários e, na falta deste, é que se nomeará um estrangeiro. E dos secundários retirem-se por concurso, igualmente, os superiores e os das faculdades (Cad. 1, 1866, p. 8).

Os meios de estímulo vão ao encontro da necessidade de abrir novas aspirações nos professores. O livro de Jules Simon (pag. 98) expõe o modo como a legislação francesa gradua os vencimentos, segundo os anos de serviço (Cad. 1, 1866, p. 13). Um meio me ocorre para graduar os vencimentos dos professores no Brasil, em forte escala ascendente, segundo os anos de efetivo serviço, por exemplo:

- título provisório nos três primeiros anos, com 800\$, pelo menos, ao professor de ambos os sexos;
- findo o terceiro ano, exame de habilitação e título definitivo, com 1:000\$ de ordenado;
- findo o sexto ano, 1:500\$.

⁶ Trata-se de um escritor romântico português, polemista e pedagogo, inventor do Método Castilho de leitura.

- Depois de 10, novo exame de habilitação em matérias superiores, que habilitem o professor a passar ao ensino do segundo grau, e lhe deem direito ao vencimento de 1:800\$. Este será o máximo da instrução primária.
- Em concurso, passa o professor primário do segundo grau, para o ensino secundário e então vencerá 2:400 \$.
- Daí ainda pode entrar nas escolas normais, e nas do ensino superior, nas faculdades e institutos especiais, nos quais se pague maior vencimento que 2:400 \$.
- Os presidentes de províncias apresentarão cada ano ao governo geral os professores do ensino secundário, que mereçam entrar (Cad. 1, 1866, p. 12) em concurso para o provimento de cadeiras no curso secundário, do normal ou do superior, e dos das faculdades e institutos, dependentes da administração geral.
- As pensões de aposentadoria, só tinha o professor direito, depois de certo ano de efetivo, provando impossibilidade física ou moral. Depois de quinze anos de efetivo, o professor faz direito à aposentadoria mesmo quando não tenha impossibilidade física ou moral. Mas, a pensão dessa aposentadoria corresponderá ao número de anos de efetivo serviço, sendo paga inteira depois de 20 anos.
- O que servir depois destes vinte anos receberá mais tantos por cento por continuar, mas não pode continuar sem sofrer um exame, e sem mostrar-se habilitado nos novos métodos.
- O que ensinar as matérias do curso [...] em dois anos, receba por cada aluno aprovado em exame a gratificação de... \$. (Cad. 1, 1866, p. 13)

Um outro ponto que interfere na vida dos professores está relacionado à liberdade religiosa. A exigência do ensino do catecismo nas escolas primárias fecha aos não católicos a profissão do ensino. Esta intolerância é um absurdo. Sua gravidade cumpre notar que, na Corte, nem a Lei de 17 de setembro de 1851⁷, nem o regulamento de 1854, se referindo à instrução, contém disposição que separa o professor protestante, porquanto nem exigem o juramento, nem falam de doutrina católica, mas do ensino de doutrina cristã e da aplicação dos evangelhos. Nos regulamentos de 53, 54 e 55 para os cursos de direito e de medicina, nem o juramento das lentes, nem o dos professores, compreende a religião católica (Cad. 1, 1866, p. 17).

Considerações Finais

O presente artigo pretendeu apresentar os resultados parciais da pesquisa desenvolvida durante o estágio pós-doutoral em Stanford University – CA/USA, entre 2014 e 2015. A pesquisa se estruturou a partir da investigação sobre novas possibilidades de operação historiográfica no campo da história da educação, tomando como objeto e fonte um conjunto de documentos com cinco volumes manuscritos, sobre a educação, escritos pelo intelectual alagoano Aureliano Cândido Tavares Bastos (1839-1875), no Brasil Império.

⁷ “Autorisa o Governo para reformar o ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1851, Página 56 Vol. 1 pt I” (Publicação Original). <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-630-17-setembro-1851-559321-publicacaooriginal-81488-pl.html> Acesso em 13 de março de 2016.

Esta pesquisa incide mais diretamente sobre o período em que Tavares Bastos escreveu os cadernos sobre a educação, ou seja, entre 1866 e 1868, considerando sua inserção política como deputado pelo estado de Alagoas, e o debate sobre a educação presente na cena pública do Brasil Império.

A análise proposta sobre as interlocuções do intelectual com as ideias em circulação no período, investigadas por meio dos manuscritos, têm como objetivo aprofundar os estudos e análises históricas que permitam pensar na “produção de presença” como uma possibilidade de se conhecer e produzir narrativas sobre um determinado objeto histórico, tomando como referência as fontes e análises sobre estes mesmos objetos.

Os objetivos propostos convergem para a ideia central deste estudo, que seria a possibilidade de elaborar formas de conhecimento que partam das análises interpretativas e suas narrativas, mas a superem, que vão além da atribuição de sentido aos objetos, deslocando-se para narrativas mais presentificadas, mais eivadas de vida, mais móveis, cambiantes, menos estabilizadas: trata-se de um processo de produção de presença ou, em outras palavras, uma objetivação das sensibilidades.

Durante o percurso investigativo, consolidou-se o reconhecimento de que os estudos históricos sobre a educação, de uma maneira geral, têm avançado muito no Brasil e no mundo. Não apenas em termos quantitativos mas, sobretudo, em termos qualitativos, quando se pode observar, de modo geral, refinamento nas análises, escolha e tratamento metodológico das fontes e objetos, além de uma maior familiaridade e interseção com outras áreas do conhecimento, tais como a filosofia, política, a sociologia, a antropologia, estudo de gêneros e etnias, dentre outros. Longe de se pensar nos “louros” e cientes de que essa realidade aumenta os desafios para os historiadores, o reconhecimento desta levou-nos a uma outra questão a ser enfrentada: como podemos pensar novas formas de produzir conhecimento histórico para fazer avançar o campo?

Alguns trabalhos do professor de história da literatura comparada da Stanford University, Hans Ulrich Gumbrecht, apontam para o fato de que esta realidade pode provocar uma possível estagnação, sobretudo se consideramos a predominância de modelos interpretativos muito cristalizados, justificado por um certo esgotamento do modelo analítico interpretativo elaborado na modernidade. Segundo o professor, ainda que em diversos níveis este tenha sido superado, alguns elementos permanecem, de forma bastante recorrente. Dentre eles, o de que a única forma de produzir conhecimentos nas humanidades seria por meio de análises interpretativas, condicionadas por categorias elaboradas para outros objetos e contextos.

A proposição do autor sugere que a insistência e a exigência de retomada de trabalhos considerados como clássicos, hegemônicas na academia, sempre relidos, muitas vezes de forma enviesada e apressada, para atribuir sentido aos objetos de estudos, tem a ver com a incapacidade de produzir a presença desses mesmos objetos. Isto é, o sentido construído por meio da apropriação por parte dos autores passam a representar o próprio objeto, que no entanto, muitas vezes, permanece passivo e em silêncio, na experiência de existência reduzida à análise ou apenas como uma espécie de “ventríloquo”, manipulado pelas teorias. Assim, mesmo com o avanço do campo e das consistentes chaves teórico-metodológicas adotadas, alguns dos principais trabalhos de história, em geral, e história da educação, em particular, dizem quais os sentidos os autores atribuem aos objetos ou o que os objetos históricos queriam ou poderiam estar querendo dizer.

A possibilidade de conhecer novos processos de pesquisa, para além das formas interpretativas analíticas hegemônicas na academia, tem sido o “motor” deste estudo. Não obstante os esforços interpretativos, realizados por meio da operabilidade de consistentes chaves conceituais adotadas, permanece ainda a sensação de que alguns objetos estudados permanecem inacessíveis, em silêncio, num passado imóvel e, numa imagem um pouco dramática, soterrado pelas análises.

Com as assertivas apresentadas, não estamos defendendo a improdutividade ou a inutilidade das análises interpretativas. Bem ao contrário, foi muito em função de um grande refinamento das análises históricas interpretativas constituídas, sobretudo a partir da modernidade que, por um lado, possibilitou a emergência de novos conceitos, novos objetos e novas metodologias. Não há dúvidas de que “[...] os textos e os conceitos são os meios mais adequados para uma abordagem interpretativa do passado.” Por outro lado, foram esses mesmos refinamentos, que permitiram a formulação de novas questões e partindo destes, apontam também alguns de seus próprios limites. Isso teria se dado porque, “[...] até mesmo as mais básicas jogadas intelectuais de historização parecem alterar-se assim que elas começam a servir ao desejo de tornar presente o passado, e essas alterações obrigam-nos a revisitar alguns requisitos e pressupostos básicos da profissão de historiador” (Gumbrecht, 2010, p. 154).

De acordo com as proposições do literato podemos inferir que não é o passado que precisa das ações do presente para ter um sentido, para reviver, ainda que de forma sintomática. Seria o presente que precisaria do passado para se constituir como tal, para produzir significados, entendimentos sobre si mesmo. Entretanto, paradoxalmente, não haveria entre nós um lugar muito bem definido para o passado mais presentificado, mais experiencial, mais tangível, mais próximo, mais objetivo. As ações historiográficas geralmente se estabilizam na construção interpretativa do sentido, mas paradoxalmente, também não se satisfazem com esta. Esse fato, de acordo com o referido autor, explicaria, ao menos em parte, o crescente interesse atual pelos museus, como se estes funcionassem como uma constante sedução do passado para a sua permanência entre nós.

Referências

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença*. O que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto e ED. PUC-Rio.

HAMDAN, Juliana Cesário. Tavares Bastos e a educação no império: as palavras e os conceitos. In: VALLE, Ione Ribeiro; HAMDAN, Juliana Cesário; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). *Moderno, modernidade, modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX* (pp. 141-154). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

HAMDAN, Juliana Cesário. Moral ou econômica: a questão escravista no pensamento de Tavares Bastos. In: NOGUEIRA, Vera Lúcia (Org). *População Negra, escravismo e educação no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto e ED. PUC-Rio.

SOUZA, Josefa Eliana. *Uma compreensão a partir de referente norte-americano do “Programa de Instrução Pública” de Aureliano Cândido Tavares Bastos (1861-1873)*. Tese (Doutorado em Instrução) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TAVARES BASTOS, Aureliano Cândido de. *Cartas do Solitário*. Companhia Editora Nacional: São Paulo, (1975a).

TAVARES BASTOS, Aureliano Cândido de. *A província*. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1975. 3ª edição.

_____. *Os males do presente e as esperanças do futuro*. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1976. 2ª edição.

_____. *O Valle do Amazonas*. A livre navegação do amazonas, estatística, produções, Comercio, Questões Fiscais do Valle do Amazonas. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1937. 2ª edição.